

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação**

Luana Abreu Lima

A Formação Contínua do Professor de Educação Infantil em Arte

**Rio de Janeiro
2016**

Luana Abreu Lima

A Formação Contínua do Professor de Educação Infantil em Arte

Trabalho de conclusão de curso, apresentado
a Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como requisito
parcial à obtenção do título de Graduada em
Pedagogia.

Orientador: Alexandre Palma

Rio de Janeiro

2016

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Palma da Silva
Orientador

Prof. Dra. Monique Andries Nogueira

Prof. Dra. Deise Arenhart

Aos meus pais, os principais responsáveis pela minha formação e ao meu companheiro de vida, Fabrício, pelo seu imenso apoio neste percurso.

Agradecimentos

Quando criança sempre me perguntava o que eu seria no futuro. Fazia hipóteses, criava mundos e sonhos. Hoje parte dele está se realizando, e ter determinadas pessoas ao meu lado me incentivando foi o grande diferencial.

Agradeço a Deus, por lembrar constantemente o seu cuidado comigo através dos desafios superados, das conquistas e por ter escolhido a minha família de forma tão generosa.

Agradeço aos meus pais, Francisco e Cícera, por serem meus maiores exemplos de vida. Obrigada pela dedicação, pelo exemplo e humildade, e ainda por ensinarem valores que me constituem como um ser humano melhor.

Ao meu namorado e companheiro, Fabrício Vona, por estar ao meu lado em todos os momentos de insegurança, indecisão e alegrias. Sou muito feliz pela nossa união. “Entre tantos anos, entre tantos séculos, que sorte a nossa heim? Entre tantas paixões... Esse encontro, nós dois, esse amor.” Amo-te!

Não poderia deixar de mencionar as meninas que cresceram comigo, que tanto briguei, brinquei, chorei, compartilhei segredos, vitórias e medos. Minhas irmãs de sangue e alma. Obrigada por tudo, Drika e Andreza – Koda.

Aos meus familiares e amigos que torceram por mim. Obrigada pela compreensão nos momentos em que estive ausente e por estarem comigo nesta etapa.

Às minhas pequenas e amadas afilhadas, Yasmin e Lili. Vocês são alegria na vida da dinda!

Agradeço ao Projeto Tim Música nas Escolas, por ter grande influência no meu amor pela música, agradeço principalmente ao Rubens Kurin por toda doação neste percurso e ao Rodrigo Belchior, pelas oportunidades dadas, por acreditar e me fazer confiar no meu potencial, agradeço não só por mim mas por todas as pessoas que puderam fazer parte desse ciclo de acolhimento.

Por fim, obrigada a todos os professores que de alguma maneira influenciaram a minha escolha à docência. À Cyléa, minha admirável professora da quarta-série. À Monique Andries Nogueira, por todos os momentos de inspiração, muitas palavras deste estudo são ecos de suas aulas. Agradeço a Graça Reis pelos os diálogos abertos e sensíveis. E muito obrigada ao professor Alexandre Palma, por me ouvir nos momentos de incertezas, por suas orientações e pela autonomia dada na escrita deste trabalho.

Gratidão eterna a todos vocês!

RESUMO

O presente estudo aborda a temática da formação contínua de professores em arte para o trabalho na educação infantil. Tendo em vista as necessidades apresentadas no cotidiano escolar na referida etapa de ensino e os diversos contextos que influenciam a formação cultural, em especial, nos cursos de Pedagogia, o principal objetivo desta pesquisa foi de discutir as possibilidades da formação contínua docente no tocante às linguagens artísticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como instrumentos: estudo bibliográfico e análise de questionário aplicado aos professores cursistas do curso de especialização Docência na Educação Infantil. O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro apresenta a arte na educação infantil e as contribuições acerca do papel da arte no currículo escolar e em seguida os principais documentos de orientação elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) nas últimas décadas. Em seguida, foi problematizada a formação cultural dos pedagogos, a partir da Teoria Crítica, utilizando principalmente o conceito de emancipação. Por fim, foi feita análise de dados e discutido as possibilidades da formação contínua. Como conclusão, foi apontada a necessidade de repensar o espaço da arte no curso de graduação de Pedagogia e a importância dos professores investirem em sua formação cultural continuamente, de forma a contribuir na ampliação cultural das crianças.

Palavras-chave: Formação Contínua, Formação Cultural, Arte e Educação Infantil

ABSTRACT

The present study addresses the issue of teacher's continuing education in Art to work in the early childhood education. Considering the everyday needs in the school life on the referred level of education and the various contexts that influence the cultural growth, especially in Pedagogy courses, the main objective of this research was to discuss the possibilities of the continuing teacher education regarding the artistic languages. This is a qualitative research that used as instruments: bibliographical study and questionnaire analyses applied to teachers that are studying in the course *lato sensu* Docência na Educação Infantil. The work is organized in three chapters: the first one presents the concept of Art in early childhood education and its contributions to the role of Art in the school curriculum, and also the main guideline documents by the Ministério da Educação (MEC) in the last decades. Subsequently, it discusses the cultural education of pedagogues based on the Critical Theory, especially using the concept of emancipation. Finally, it analyzes the data and examines the possibilities of continuing education. In conclusion, it indicates the need of rethinking the space of Art in the Pedagogy graduation course and the importance of teachers to invest on their continuing cultural education in order to contribute to the children's cultural development.

Key-words: Continuing Education, Cultural Education, Art and Early Childhood Education

Sumário

Introdução	8
Capítulo I – Arte e Infância	10
1.1 Concepção de Arte na Educação	10
1.2 Legislação e Documentos Oficiais	15
Capítulo II – Formação Docente	18
2.1 A Formação Cultural para Emancipação.....	18
2.2 Os Contextos da Formação Docente e a Formação Contínua.....	22
Capítulo III – As Vozes dos Professores: a apresentação da análise de dados.....	25
3.1 O Curso de Especialização Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRJ	25
3.2 A Busca pela Formação Contínua	32
Considerações Finais.....	35
Apêndice.....	37
Anexo.....	38
Referências.....	41

INTRODUÇÃO

Aos quatorze anos de idade fiz parte de um projeto que de certa forma, modificou a minha vida. Ao ter aulas de teoria musical, flauta transversa e ter vivido a experiência de tocar em orquestra, pude reforçar meu olhar para o outro que se encontrava com um instrumento diferente do meu, mas que era tão importante para a minha música. Pude também despertar minha acuidade auditiva e olhar sensível ao mundo, conhecendo, reconhecendo e selecionando repertórios musicais.

A arte, neste caso a música, se deu de maneira interdisciplinar, pois também despertou meu interesse por outras linguagens artísticas. Mesmo que de forma inconsciente, esse foi o primeiro momento que percebi a importância do contato do indivíduo com a arte.

Entretanto, no ensino formal, onde cursei toda a educação básica em escola pública, posso afirmar que as vivências estéticas foram quase inexistentes, visto que as atividades artísticas se limitavam a apoiar às datas comemorativas, festividades, trabalhos estereotipados, ou seja, um trabalho pouco significativo.

Através dos estágios e das discussões em sala de aula entre colegas do curso, percebi que as experiências estéticas vividas pelos alunos, atualmente, mostram muitas semelhanças ao ensino de arte ao qual tive acesso em âmbito formal de ensino.

Por acreditar que o contato com a arte é um elemento imprescindível para a formação humana, e que por isso, deve estar presente em toda a educação básica, me interessei em pesquisar a formação do pedagogo na educação infantil no tocante às linguagens artísticas por perceber que a prática cotidiana exige a presença mais forte das mesmas. Diferentemente do ensino fundamental, a educação infantil é organizada por campos de experiências, e não por disciplinas, como pode ser notado nos documentos que são destinados a esta etapa de ensino onde a expressão da criança é muito valorizada nas mais diferentes linguagens.

O reconhecimento da necessidade da arte na educação infantil é muito importante, porém nos aponta um conflito para o pedagogo que não teve uma preparação sólida para esta demanda de trabalho, visto às diversas dimensões que participam da vida docente que evidenciam pouca familiarização com as linguagens artísticas. Esta contradição aparece inclusive no desenho curricular dos cursos de Pedagogia, frequentemente, baseado em hierarquias entre as disciplinas, valorizando sobremaneira o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, possibilitando pouco espaço para a reflexão a respeito das linguagens artísticas.

A fim de despertar o interesse de se analisar a formação do educador infantil nas linguagens artísticas, este estudo espera trazer contribuições sobre o que os professores buscam na formação na contínua em relação à arte, de forma a questionar:

- As percepções dos profissionais diante das demandas de trabalho relacionadas à arte;
- A sua formação no curso de Pedagogia para as abordagens necessárias à educação infantil;
- Como os professores percebem a formação contínua a partir do Curso Especialização Docência na Educação Infantil (DOCEI) da Faculdade de Educação da UFRJ.

A presente pesquisa de cunho qualitativo teve como base metodológica a análise bibliográfica e o exame de questionários aplicados aos professores cursistas da DOCEI.

Para a discussão proposta, dividimos o trabalho ao longo de três capítulos, no primeiro abordamos a presença das linguagens artísticas na educação infantil, levantamos as contribuições acerca do papel da arte na primeira infância através, principalmente, das autoras AMEILDA (2001) e Cunha (2007). Em seguida observamos os documentos oficiais destinados a esta etapa de ensino que apontam a arte como área fundamental do conhecimento.

No segundo capítulo discutimos a formação oferecida nos cursos de Pedagogia ao se refere ao espaço destinado às artes, destacando a necessidade da formação cultural de professores para emancipação em que tivemos como base conceitual Adorno (2000). Levantamos ainda, os diversos contextos que influenciam a formação docente segundo Alves (2002) e as possibilidades da formação contínua segundo Reis (2009).

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos a ementa da disciplina “Expressão e Arte na Infância” da DOCEI e analisamos o questionário proposto aos professores cursistas, buscando um diálogo com as questões iniciais desta pesquisa.

Capítulo I – Arte e Infância

Para iniciar a discussão, escolhemos a contribuição de Malaguzzi (1999), que se faz bastante elucidativa:

A criança tem cem linguagens - e depois cem cem cem - mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. (MALAGUZZI, 1999, p.5)

As linguagens artísticas, assim como as demais linguagens, potencializam "os cem modos" de ver e sentir o mundo. Pensar a arte, como um dos meios que favorece o olhar, o escutar, o sentir das crianças é enriquecer o mundo que elas já percebem de uma maneira tão singular.

Entretanto, o trecho o qual iniciamos esta pesquisa parece-nos muito emblemático se relacionarmos as potencialidades expressivas das crianças e as possibilidades que lhe são apresentadas nas creches, pré-escolas e Espaços de Desenvolvimento Infantil. É nesse sentido, que no primeiro capítulo, serão apresentadas as mudanças da arte na educação e algumas de suas contribuições oriundas de estudos e propostas decorrentes destas transformações. Posteriormente, serão apresentados os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) no que concernem as orientações com as linguagens artísticas na educação infantil.

1.1 Concepções de Arte na Educação

Desde os tempos clássicos parece haver no homem a necessidade de criar, representar, manifestar, reproduzir ou até mesmo de recriar a vida através daquilo que convencionou-se a chamar Arte. Talvez uma das primeiras reflexões resida no aforismo aristotélico: "A arte imita a vida". Além de ser uma forma de expressão, arte é linguagem e, portanto, conhecimento, o que justifica a sua importância em todos os ambientes educacionais já que um dos objetivos principais da escola é dar acesso às diversas formas de saber. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA 1998).

Defendemos a arte na educação básica, portanto, por acreditar ser ela, por excelência, o espaço escolar para uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico cultural do aluno. É ela o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 1995, p.22)

A presença das linguagens artísticas em âmbito formal é indiscutível, entretanto, nota-

se que suas intenções na educação infantil apresentam contradições sobre a concepção de arte apresentada. Isto pode ser percebido quando as crianças são impedidas de expressar seus processos sensíveis e criativos, sendo submetidas a propostas vazias de significados.

Este modo de pensar e fazer arte assume um papel essencialista e funcionalista, pois as atividades não apresentam a arte com objetivo em si, mas como apoio a determinadas habilidades: escrita, fixação de letras e números e/ou para desenvolver a coordenação motora, onde por horas a criança reproduz uma proposta, muitas vezes estereotipada, e por outra realiza atividades descontextualizadas que não carregam em si algum significado.

O desenho, por exemplo, serviria para “ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia” e para “formar hábitos de limpeza, ordem e atenção”; desenho, música e dança podem desenvolver “a coordenação motora” e “a percepção auditiva”; o teatro e a música podem ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no “desenvolvimento da atenção, da concentração”; a música também é lembrada por seu caráter disciplinador – “serve para as crianças ficarem quietas” – ou para distrair e acalmar os alunos: “é bom para relaxar”, “serve para descansar a cabecinha das crianças. (ALMEIDA, 2001, p. 11-12)

Nesse contexto, é possível perceber que não são exploradas as potencialidades artísticas e expressivas das crianças, tampouco, a sensibilidade para percepções estéticas, mas a preparação para o ensino fundamental, a antecipação do processo de alfabetização e o ensino outras aprendizagens que não são específicas da arte e que se opõem ao papel emancipador da arte.

Em contraposição a esta concepção pragmática de criança, observa-se um outro movimento de ensino com a arte que valoriza os processos de criação e expressão dos meninos e meninas, apresentando relação com as concepções modernas iniciadas com o movimento intelectual e artístico do século XVIII ao XIX, no qual entende a arte como expressão e comunicação dos sentimentos.

A concepção espontaneísta é influenciada pelas contribuições de Jean Jacques-Rousseau, que compreende a criança como pura e inocente, e por isso, caberia ao adulto não interferir e permitir que os sentimentos interiores se expressassem. No início do século XX, percebemos significativas reflexões para o ensino com a arte através de contribuições modernistas que chamavam a atenção para expressão e originalidade das crianças. E que posteriormente, deu novos impulsos à educação. No Brasil, por exemplo, em 1948, Augusto Rodrigues funda a Escolinha de arte, enfatizando que as crianças devem se expressar livremente e o professor propiciar um ambiente apropriado onde elas possam desenvolver suas potencialidades criativas. Essa proposta não apresentava a arte como disciplina no currículo escolar, mas como base da educação. Neste período houve também contribuições de

Herbert Read, “que em 1943, formula a base teórico pedagógica acerca da expressão infantil, enfatizando os processos expressivos, a espontaneidade, a auto expressão e a projeção dos sentimentos e emoções.” (CUNHA, 2007)

Em diálogo com os modernistas que valorizavam a expressão, e em oposição a concepção pragmática de ensino, a Escola Nova sugere um modelo de pensar educação através de experiências que valorizassem os interesses e necessidades do aluno. Assim, a função da escola e da arte é de oferecer situações que os alunos possam expressar seus sentimentos e emoções sem a interferência direta do professor. Com as contribuições dos modernistas e da escola nova, a educação passa a estar centrada na criança e no fazer artístico.

De fato, há um reconhecimento das contribuições das ideias modernistas em suas propostas com a arte através da experiência - do fazer artístico, expressão, sensibilização, criatividade de forma flexível e aberta, que atualmente vem sendo retomada, estando assim, muito presente nas propostas para educação infantil. Entretanto é possível observar uma forte crítica a este movimento no que concerne ao esvaziamento dos conhecimentos artísticos. Ao valorizar a criança e sua potencialidade criadora, entende-se que ela possui dom, que é inato, o que provocaria poucas possibilidades de conhecimentos da própria linguagem. Este pensamento levou ao chamado “Laissez faire” que considera a criança como portadora de dons e potencialidades, podendo assim, expressar-se livremente sem interferência do professor e sem proposta pedagógica.

Situando a arte como uma área do conhecimento importante na educação, Ana Mae Barbosa (1998) apresenta a proposta triangular, apontando três caminhos para o desenvolvimento do trabalho com arte: a contextualização, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, sendo de escolha do professor a seleção das obras de arte - eruditas ou populares - e a sequência de como isto pode ser realizado.

A contextualização da obra favorece as relações que a criança pode fazer da obra artística com as diversas áreas do saber: “histórico, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica” (BARBOSA, 1998, p. 35 e 36) estabelecendo associações a diversos saberes, sendo eles disciplinares ou outros quaisquer.

A leitura da obra de arte corresponde ao momento da apreciação, em que as vivências anteriores do sujeito se entrelaçam à construção musical, teatral, visual etc, onde ele percebe elementos próprios de cada linguagem através de uma análise estética e crítica da produção artística. “É busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica.” (BARBOSA, 1998, p 40)

Para Barbosa (1991) o principal objetivo da Arte na escola é formar o indivíduo

conhecedor, fruidor e decodificador de Arte. Embora a proposta triangular considere a arte como conhecimento, não exclui o fazer artístico, ao contrário, incorpora os estudos modernistas ao considerar a produção, simbolização e experimentação de diversos tipos de materiais e suportes.

Na educação infantil em especial, o fazer-artístico é um eixo fundamental no cotidiano escolar, visto que nesse movimento a criança experimenta e explora os diversos tipos de recursos: materiais, sonoros, corporais e espaciais e também aprende técnicas, desenvolvendo suas potencialidades sensíveis, imaginárias e perceptivas, o que faz deste eixo uma área de conhecimento e de grandes descobertas.

Uma outra proposta para se pensar o papel da arte é o multiculturalismo com importantes estudos desenvolvidos na Inglaterra:

Com o propósito de integrar as crianças emigrantes e desencadeou um movimento de reformulação curricular voltado para a questão da segregação racial, dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades. Trabalhou-se no sentido de criar nas escolas um ambiente que estimulasse o reconhecimento e a aceitação da diversidade, valorizando-se a herança cultural. Pretendia-se, com isso, desenvolver a compreensão, valorização e aceitação das outras etnias.” (PEREGRINO, 1993, p 72)

Em uma sociedade marcada pelo ensino da cultura dominante que muitas vezes traz pouco significado aos sujeitos pelo distanciamento da sua realidade, o trabalho com arte numa perspectiva multicultural traz grandes contribuições ao incorporar ao ensino valores e culturas de outros grupos, especialmente dos que não são reconhecidos socialmente:

Essa indicação dramática é inegável, como resultante das frustrações de uma identidade desvalorizada, que pode ser observada em qualquer segmento socioeconômico. Tema abundante na sociedade brasileira, onde a marginalidade floresce, e por isso mesmo, deixa a sensação de que os vínculos com essa sociedade parecem ausentes, como sinais de algo vivido de maneira intolerável, pois estão engajados num paradoxo quase insolúvel: a identidade para aqueles que se situam na marginalidade é um bom exemplo dessa dialética perversa que os insere, sem lhes atribuir conotações positivas. Melhor dizendo: alguma identidade é preciso ter, mas a condição marginal não faz parte das coisas contabilizadas no intenso comércio de troca que se desenrola na vida urbana (ZOLADZ, 1990, P. 117)

Apesar disso, “tentando recuperar a herança artística dos alunos, com base em seu ambiente sociocultural, a escola tem contribuído para reforçar a criação de guetos culturais ao invés de promover uma aproximação dos códigos naturais de diferentes grupos.” (PEREGRINO, 1993, p. 73)

Assim, é necessário que se dialogue com as matrizes culturais dos grupos que estão à margem da sociedade, sem esquecer que além destas trocas, é papel da escola ampliar o repertório cultural dos educandos, para que ela não seja um outro meio que reforce o que os

meios de comunicação de massa já fazem constantemente, a reprodução de um padrão hegemônico.

Vincent Lanier (1984) apud Almeida (2001) sugere que a ampliação das experiências estéticas dos alunos pode ser feita pelo o processo da “canalização”, ou seja, através das vivências que as crianças possuem e trazem para escola.

Como isso pode ser feito? Possibilitando aos alunos o contato com as mais variadas formas de expressão artística: das mais populares – as grafitagens, o funk, o break, o rap, o teatro de mamulengas – às mais eruditas; das “primitivas” – arte rupestre, danças e músicas populares tradicionais – às formas de expressão contemporâneas; e ainda, não se restringindo à apreciação das produções artísticas ocidentais, mas pondo os alunos em contato com as manifestações culturais próprias das mais variadas etnias indígenas, africanas, sul-americanas e asiáticas. (ALMEIDA, 2001, p.18)

Como se vê há muitas contribuições acerca do papel da arte na educação, entretanto, uma única proposta pedagógica não atende a todas as situações de ensino aprendizagem, pois “propostas aplicadas mecanicamente, como se fossem receitas – mera reprodução do que propõem -, estão fadadas ao fracasso” (ALMEIDA, 2001, p.33)

Cabe ao professor a busca de possibilidades significativas com a arte na educação infantil, reconstruindo práticas adequadas a cada realidade e momento, para que não tornem deste um momento desprovido de sentido, e também porque privilegiar uma determinada proposta é limitar as infinitas possibilidades e, conseqüentemente, as experiências com a arte vividas pelas crianças.

Compete ainda a ação docente, a busca constante de propostas no tocante à arte que vá além do repertório cultural das crianças, pois a formação cultural está vinculada a formação humana, logo se distingue de qualquer imposição mercadológica, e se compromete com a emancipação dos sujeitos através da conscientização e do conhecimento de variadas produções artísticas.

1.2 Legislação e Documentos Oficiais

No cenário atual vê-se uma crescente produção de pesquisas destinadas a educação infantil. Tais documentos evidenciam a nova configuração que esta vem conquistando através dos movimentos sociais no decorrer do tempo. Assim temos como primeiros exemplos a promulgação da Constituição de 1988 em que a educação infantil passa a ser direito das crianças e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/ 96 passa a enfatizar a educação infantil, que até então era compreendida somente como um ambiente para cuidados com a saúde, higiene, alimentação, sem preocupação com aspectos

pedagógicos, como parte integrante da educação básica. Desta maneira, ela assume responsabilidades à educação e traz reflexões entre a indissociabilidade dos atos de cuidar e educar que são inerentes a esta etapa de ensino.

A partir de 1994, a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (Ministério da Educação) publicou documentos com o objetivo de discutir as políticas para educação infantil. Ainda neste ano foram propostos “*Crêterios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*” que enumeram direitos que devem ser assegurados às crianças. No que se refere à arte afirma que a criança “tem direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.” (1994, p. 21) E para isso, as creches precisam criar espaços para: ouvir e cantar músicas, assistir teatro de fantoches, ter acesso a livros ainda que os sujeitos não saibam ler e expressar-se através da dança, desenhos, pinturas, colagens, modelagem em argila.

Assim, desde que a educação infantil foi assumindo um caráter pedagógico em sua trajetória, percebe-se que arte é compreendida como elemento importante no desenvolvimento das crianças. Isto é reafirmado nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI - 1998), primeira proposta pedagógica curricular para a referida etapa de ensino que se divide em três volumes: o primeiro – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; segundo – Identidade e Autonomia das Crianças e o terceiro – Conhecimento de Mundo. Este último apresenta práticas educativas que levem em consideração os eixos de trabalho para o desenvolvimento das linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Nos RCNEI (1998) grande parte de sua proposta curricular se dirige às linguagens artísticas, evidenciando assim, a necessidade da arte nas creches, pré-escolas e espaços de desenvolvimento infantil. Este documento apresenta ideias e práticas correntes na educação infantil, objetivos, conteúdos e orientações para o professor para cada linguagem e faixa etária. Sendo assim, um material de base a ser considerado para as práticas cotidianas nesses espaços.

Diferentemente do RCNEI que sugere orientações aos professores, o Conselho Nacional de Educação determinou as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, que possui caráter normativo.

Nas DCNEI (2010, p.17) a proposta pedagógica deve “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”.

Tendo como eixos, a brincadeira e as interações, o currículo deve contemplar ações

que articulem os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio, cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (2010, p.12), buscando experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (p. 25 a 27)

Assim como nas DCNEI (2010), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* destacam como necessários os princípios éticos, políticos e estéticos, sendo este último alcançado na medida em que a proposta pedagógica exerça “o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.” (2006, p.31)

Dialogando com os Parâmetros Nacionais de Qualidade, *Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* visa fazer um diagnóstico de diversos aspectos através da autoavaliação, entre eles estão: a multiplicidade de experiências e linguagens. Questionam se:

As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?

As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?

As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?

As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?

As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?

As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano? (2009, p.42)

Através do levantamento destas produções, vê-se que há uma ênfase em se garantir experiências que favoreçam o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças, contemplando as suas singulares e múltiplas formas de expressão. Segundo Dewey (1959) uma experiência não se caracteriza simplesmente pelo fato de um sujeito ter contato com objetos, mas da relação que ele estabelece entre os objetos, discriminando e identificando-os, o que evidencia o papel

do professor como mediador das possíveis situações. Nessa perspectiva, as experiências provocam:

Combinação “daquilo que as coisas nos fazem” modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e “daquilo que nelas podemos fazer”, produzindo-lhes mudanças.” (Dewey 1959 apud Gobbi e Pinazza, 2014,p. 25)

Percebemos também que as propostas acima se relacionam com as possibilidades de diálogos do ensino da arte construídas pelo expressionismo, a abordagem triangular e o multiculturalismo.

Em grande parte dos documentos estudados notamos que as linguagens artísticas são vistas como áreas importantes do saber que irão potencializar a expressividade infantil, seja dando sugestões, problematizando, avaliando ou orientando. Entretanto, sabemos que o currículo vai muito além de um conjunto de propostas organizadas que devem estar presentes nas escolas. Ele é também a forma como as práticas acontecem cotidianamente. Assim é importante que não nos limitemos ao que é determinado, é necessário ir além do que se é proposto.

Isso significa dizer que, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidos na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. (Oliveira, 2003, p. 82)

É nesse sentido que afirmamos a necessidade da reflexão das referidas propostas, conhecendo-as, praticando-as e transformando-as.

Capítulo II – Formação Docente

Embora saibamos que o fracasso escolar não está diretamente relacionado a formação de professores, mas a um conjunto de fatores que perpassam a organização escolar e a formulação de políticas públicas, é indiscutível que o docente é elemento fundamental na formação das crianças. Tendo a arte como foco principal desta pesquisa, consideramos que a formação cultural do pedagogo no decorrer de suas experiências ao longo da vida, em sua trajetória escolar na educação básica e no ensino superior são grandes influências em suas propostas com as linguagens artísticas. Apesar disso, sabemos que esta dimensão que participa da do-discência influencia diferentes práticas na escola e tem sido pouco valorizada. Sobre a do-discência, assim explicita Freire (2000, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Dessa maneira, afirmamos que a graduação é um meio que orienta a ação docente, porém, somente esta não atende as demandas cotidianas na educação infantil, pois além de se fazer necessária a reflexão constante do professor em relação a sua prática, a sua formação pessoal aponta, muitas vezes, certa fragilidade, nos indicando assim a necessidade de uma formação contínua.

2.1A Formação Cultural para Emancipação

Se pensarmos que arte na educação é somente responsabilidade dos professores especialistas estaríamos restringindo sua fruição a uma quantidade insuficiente de horas semanais em relação a sua grande potencialidade. A presença do professor especialista nas salas de aula pode ser essencial para um trabalho mais aprofundado e elaborado com as crianças. Porém, não são todas as escolas que investem em um professor especialista para realizar tal trabalho, principalmente, nas mais precárias, ou seja, nas que mais necessitam desse profissional onde ele possa favorecer a relação do sujeito com obras variadas. Este difícil cenário enfatiza ainda mais a atuação interdisciplinar do Pedagogo neste campo. Sem dúvida, este desencontro entre pedagogos e professores especialistas é uma questão que precisa ser melhor discutida na formulação de políticas curriculares e educativas em um amplo debate entre a sociedade, o governo e a universidade. É uma questão que afeta a atuação do Pedagogo e também do Professor de Arte originando uma distorção no campo de ensino do especialista denominada “polivalência”. Nesta perspectiva o professor formado em

uma linguagem específica é induzido via concurso público e currículo proposto por governos a lecionar o conteúdo de sua formação e os conteúdos das demais linguagens sem ter formação para tal. Segundo Palma (2013) as suas razões seriam:

- I - Falta de participação do magistério na implantação de política pública;
- II - Existência de professores leigos;
- III - Tendência da administração educacional em diminuir o investimento de recursos na contratação de professores;
- IV - Tensões existentes entre currículo oficial e o currículo oculto podem gerar a permanência de clichês, preconceitos e estereótipos em relação às diversas linguagens artísticas, da parte do professor licenciado e da parte da comunidade escolar;
- V - Interpretações equivocadas sobre interdisciplinaridade: neste conceito, as disciplinas se unem e se enriquecem em um projeto, o que não significa a fusão de dois campos distintos ou a integração pontual. (PALMA, 2013, p. 2)

Por outro lado ao reconhecermos a necessidade da música, teatro, dança, artes visuais como um direito de todos, sendo assim, importantes áreas do conhecimento e meios para percepção sensível, de expressão e imaginação, é fundamental que tais linguagens estejam presentes na escola por professores especialistas e não-especialistas.

Diferente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui. Erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade. (Hernandez, 2006. P.43 apud Araújo, 2015)

Uma vez que o pedagogo chega a faculdade marcado pela frágil formação artística cultural proveniente da escola básica, em decorrência da hierarquização de determinados áreas do conhecimento em detrimento às outras, quadro este que se repete no ensino superior, consideramos necessário repensar a formação cultural do professor. A própria trajetória traçada pelo professor no decorrer de suas experiências ao longo de sua vida podem evidenciar poucas possibilidades de contato com a arte, afinal, durante muito tempo, e ainda hoje, as políticas públicas não contribuem para uma democratização do acesso à arte, e que por muitas vezes quando isto ocorre, o sujeito não se sente pertencente ao grupo que deleita de tais bens culturais.

Diante deste quadro, pensamos se os docentes estão preparados para promover atividades com as linguagens artísticas se eles próprios não tiveram uma formação sólida devido às poucas possibilidades oferecidas. Poderá ele se relacionar com a expressão da

criança, sua corporeidade, se ele também pouco se expressa, pouco conhece seu corpo, pouca intimidade tem com outras formas de linguagem que não apenas a verbal? (Guedes, Vieira, Silva, 2015, p.5)

Recorremos a Adorno para pensarmos sobre dois aspectos que constituem a formação cultural (Bildung): a educação para emancipação e adaptação.

Adorno ao colocar o seu conceito de educação afirma que esta só é alcançada na medida em que produzir uma consciência verdadeira.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (2000, p.141)

Destaco este fato porque para o autor é somente através da emancipação que é possível pensar sobre o conteúdo e à realidade.

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar sentido não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (2000, p.151)

Sobre a adaptação afirma que este fenômeno também é cultura por ser uma forma de conexão entre um grupo social. Dessa maneira, traz elementos importantes como a identidade. Por meio das tradições folclóricas, canções ninar, costumes populares, por exemplo, os sujeitos vão construindo a ideia de pertencimento àquela comunidade.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (2000,p.143)

Logo, o problema ocorre quando há uma hegemonização da adaptação, isto é, quando somente esta passa a ser considerada como elemento importante na educação. Acreditamos que já na primeira infância é necessário refletir sobre esta questão, não deixando que seja uma proposta pensada somente no ensino universitário. Pois permanecer na adaptação consiste em impossibilitar os sujeitos de conhecerem outras realidades, de terem outras visões de mundo. É nessa linha que percebemos a necessidade de “ir além” do que se é colocado, alargando os referenciais estéticos. Compreende-se aqui por experiência estética como algo que nos modifica e afeta, provocando e aguçando sentidos.

Um outro conflito que Adorno destaca ao tratar da emancipação é sobre a ideia de

talento, que é construída através da organização social em que elege os que possuem dons e segrega os que não conseguem se expressar artisticamente. Adorno desmistifica esse pressuposto:

O talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio que cada um é submetido. Isto quer dizer é possível conferir talento a alguém. A partir disso a possibilidade de levar a cada um a aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação.” (ADORNO, 2000, p.170)

Isto comprova que o talento nada a tem a ver com uma disposição natural, mas com as experiências traçadas por cada indivíduo ao longo de sua vida, o que evidencia o papel emancipador da escola, já que é um meio que faz parte dessa trajetória, e que por muitas vezes, será o local que irá propiciar o contato com arte, principalmente aos sujeitos que são poucos estimulados a desenvolverem determinados esquemas de percepção em seu cotidiano familiar. Assim, faz-se necessário ressaltar que ao recusar o acesso aos diferentes manifestações artísticas pressupondo que estas são somente para àqueles que possuem talento é fortificar a desigualdade do acesso à arte, negando o direito de todos os sujeitos à uma educação emancipatória. É criar barreiras entre o universal e o particular, isto é, formar guetos, onde os que “não possuem talento” conhecem e apreciam somente aquilo que faz parte de sua realidade ou o que é induzido pela indústria cultural.

Em a Dialética do Esclarecimento (2006), Adorno e Marx Horkheimer substituem a expressão “cultura de massa” por “indústria cultural”, por entender que o primeiro conceito soa como algo nascido espontaneamente das camadas populares, e por isso, se encaixaria melhor “indústria cultural” já que não é isto que ocorre. As críticas feitas pelos estudiosos da Escola de Frankfurt à indústria cultural salientam como na sociedade moderna a arte se transformou em mercadoria, visando apenas o consumismo, sendo essa transformação da cultura em mercadoria o impossibilita à formação estética dos sujeitos, já que suas intenções buscam apenas o lucro.

Embora a contribuição da Escola de Frankfurt esteja mais relacionada à música e ao cinema, é imprescindível enfatizar a importância de uma formação emancipadora que provoque uma leitura de mundo mais crítica a partir de gêneros e estilos variados, populares e eruditos, em quaisquer que sejam as linguagens artísticas.

Notamos que há um grande conflito para o pedagogo já que entendemos que é somente a partir do investimento na ampliação de sua formação cultural que, pode apresentar algumas deficiências em decorrência às suas experiências anteriores, e da elucidação para uma compreensão crítica dos produtos que realmente possuem valor estético, que não são

meras formas estereotipadas inventadas pela indústria cultural que ele irá desenvolver um trabalho significativo na educação infantil.

2.2 Os contextos da Formação Docente e a Formação Contínua

Durante muitos anos a formação docente esteve associada à uma especialidade feminina; um “dom” de ensinar”. A partir dos anos 70 percebemos algumas mudanças, os cursos de formação vão objetivar a preparação de professoras para o uso de técnicas em sala de aula. O professor é visto como mero reproduzidor técnico das reformas e não alguém que possa refletir sobre, e apresentar propostas para a educação, isto é, aos docentes cabem apenas a aplicação de valores e diretrizes político- curriculares. (Pimenta, 1998)

Da década de 1980 até os dias atuais destaca-se a formação para uma consciência crítica, que pode refletir e transformar a educação, almejando, com isso, a superação entre especialistas – que pensam a educação - e professores- que executam as normas em sala de aula. Com o passar do tempo a tentativa de mudar estes lugares estanques e a compreensão de que o professor pode refletir e modificar seu próprio cotidiano ganha mais vigor.

Atualmente, “o que vemos em muitos dos discursos relacionados à formação de professoras é que esta formação vem sendo pensada em torno de dois contextos: o dos cursos de formação, ensino médio e/ou universitário e o da atualização permanente dos profissionais de educação, chamada de formação continuada.” (REIS, 2009. p.71)

De maneira oposta, Alves (2002, p. 18) afirma que formação docente deve ser compreendida levando em conta as seguintes dimensões:

- a) o contexto da formação acadêmica que acontece nos diferentes cursos existentes;
- b) das propostas oficiais, o qual devemos ter cuidado para não confundir com o item anterior, já que as propostas oficiais podem ser compreendidas de diferentes maneiras, dependendo da forma como cada curso de formação se apropria delas;
- c) das práticas pedagógicas cotidianas correspondente às aprendizagens obtidas em salas de aula, resultantes das conflitos e relações com os alunos;
- d) das culturas vividas que é o espaço coletivo, das articulações, das trocas e do contato com as tecnologias;
- e) Por fim, as pesquisas em educação em que ouvindo os sujeitos de tantos contextos, questionam estes contextos, buscando sempre compreender suas relações e tornando-as públicas, com crescente frequência.

Para Alves (2002) reconhecer a multiplicidade de contextos nos ajuda a compreender melhor as diversas possibilidades de formação, não restringindo somente a formação acadêmica todas as nossas subjetividades, conhecimentos e valores. Esses contextos podem também se dar concomitantemente, e não como espaçotempos separados, “mas trançados como uma grande rede.” (Reis, 2009, p.63)

É nessa perspectiva que neste estudo monográfico optamos pelo termo formação contínua, pois assim como Alves (2002) e Reis (2009), defendemos que “a formação se dá continuamente, ou seja, ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos”, não se dá somente na participação de um curso de extensão, pós graduação, graduação e outros, mas em diversas redes, inclusive a trajetória do professor na educação básica e pessoal.

Em todos os contatos com escolas – como alunos ou como professores – estamos sempre em formação. Antes de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos de milhares de “situações” de aprendizagem em que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas (ALVES, 2010, p. 1.196).

Porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula? (Nóvoa, 2013, p.16). Esta pergunta nos diz muito sobre a prática docente, já que ao tentar respondê-la, percebemos que somos formados constantemente por uma rede que engloba nossas vivências anteriores que influenciam positiva ou negativamente nossas ações em sala de aula. Provavelmente lembraremos não somente dos aprendizados acadêmicos que também constituem nossa formação, mas de uma mistura de vivências, gostos, acasos. É nesse sentido que Nóvoa nos salienta que é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Sacristán (1999) apresenta-se na mesma linha de pensamento ao definir a profissionalidade, ou seja, a ação docente, como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, valores que constituem a especificidade de ser professor.” (1999. p.65)

Reis (2009), Alves (2002), Nóvoa (2013) e Sacristan (1999) apresentam que nossos referenciais, nossas propostas e atitudes com as crianças são influenciados pelos modos como agimos nas facetas da vida. Pensar a formação dessa maneira nos permite compreender melhor o nosso ofício: as nossas vivências coletivas e culturais nos formam, consciente ou inconscientemente. “Educar e ensinar, é sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo: trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do

professor é determinante.” (Sacristan, 1999. p 67)

Dessa forma, alguns pontos precisam ser destacados: que os cursos de formação – médio e superior, precisam considerar os aspectos culturais de forma mais intensa na formação, buscando não elevar o ensino dos aspectos técnicos da profissão, o que nos remeteria a uma educação parecida a qual o governo cívico-militar induziu na década de 1970. Ou seja, é necessário pensar a formação pessoal e cultural como elementos cruciais, isto pode ser realizado de diferentes maneiras, como incentivo por parte do governo e Universidade à frequência de espaços culturais, ouvir mais os professores e dialogar com seus contextos culturais, dedicar um espaço do tempo da aula para que cada indivíduo apresente as atividades culturais que estão acontecendo pela cidade e façam uma reflexão/apreciação artística sobre os eventos, isto pode se dar tanto nas disciplinas específicas que tratam da arte e educação, como já acontece na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quanto nas demais disciplinas. Ou seja, é preciso rever o currículo dos cursos de Pedagogia no que se refere aos espaços destinados às linguagens artísticas. Uma outra questão, é direcionada a autonomia do professor em ele próprio comece a desenvolver hábitos que possam estar conectados com a arte, pois assim, poderá aprofundar o desenvolvimento cultural de cada sujeito em sala de aula.

Capítulo III – As vozes dos Professores: a apresentação da análise de dados

Com o objetivo de compreender como os professores percebem a sua formação em arte e a sua busca pela formação contínua, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Canen (2003) este método de pesquisa tem como uma de suas características a “ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente.” (2003. p.226)

A escolha do Curso DOCEI se deu porque o mesmo estava acontecendo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro de forma concomitante ao início deste estudo, possibilitando dessa maneira, um diálogo atual e uma maior facilidade de acesso aos dados do curso e aos professores que ministraram a disciplina referente à arte.

Para a análise de dados, foi utilizado como instrumento um questionário com oito questões com consultoria da Professora Dra. Monique Andries Nogueira, sendo duas discursivas e o restante múltipla escolhas, para trinta e cinco professores que participaram do curso de especialização lato sensu “Docência na Educação Infantil”. A seguir, a análise de dados.

3.1 O curso de Especialização Docência na Educação Infantil (DOCEI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

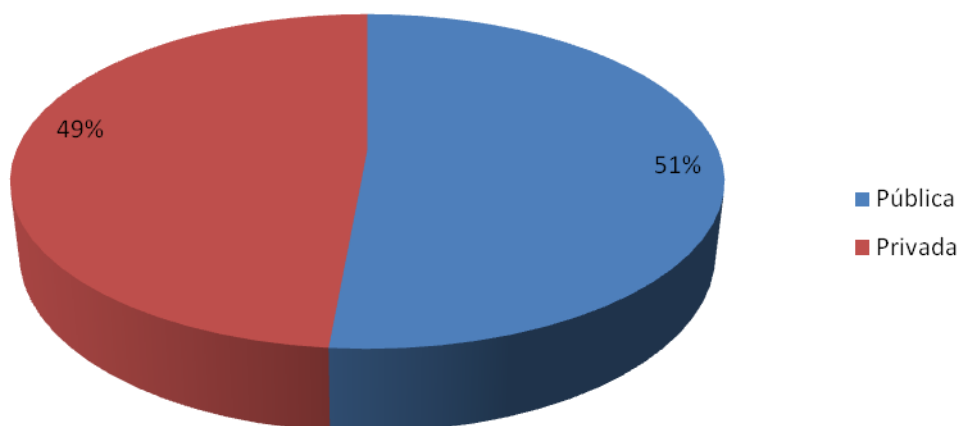
O DOCEI trata-se de uma proposta do Ministério da Educação (MEC) feita às Universidades Federais que pretendessem apresentar projetos de especialização lato sensu para professores, coordenadores e diretores que atuam na educação infantil da rede pública de ensino. Teve o propósito de formar os profissionais em nível de pós-graduação/lato sensu, buscando aprofundar a análise nas especificidades das crianças de 0 a 6 anos. O Curso visou relacionar as práticas pedagógicas e as políticas nacionais e locais da referida etapa de ensino e, por fim, de criar possibilidades de realização de diagnósticos e estratégias para a melhoria do ensino nos contextos de trabalho.

A especialização realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) teve sua primeira turma nos anos de 2012/2013, e em 2014/2015, duas turmas de 40 cursistas em cada uma delas. O programa do curso contemplou diversas áreas do conhecimento, entre elas a disciplina “Expressão e Arte na Infância”. Este módulo, foco do presente trabalho monográfico, é dividido em quatro unidades, a saber: Arte, imaginação e experiência estética; As artes visuais e o desenvolvimento gráfico da criança; Música, repertório e autonomia e Corpo e movimento. Todos estes conteúdos são abordados através de reflexões teóricas e práticas realizadas em doze encontros com os objetivos de possibilitar aos pós-graduandos (Anexo II):

- a compreensão do fenômeno artístico, bem como de seu papel na Educação Infantil;
- o aprofundamento de conhecimentos em relação às diferentes expressões da criança e às possibilidades de trabalho pedagógico a partir delas;
- o desenvolvimento de atitudes investigativas no tocante às linguagens artísticas;
- a vivência de experiências estéticas significativas por meio da Arte.

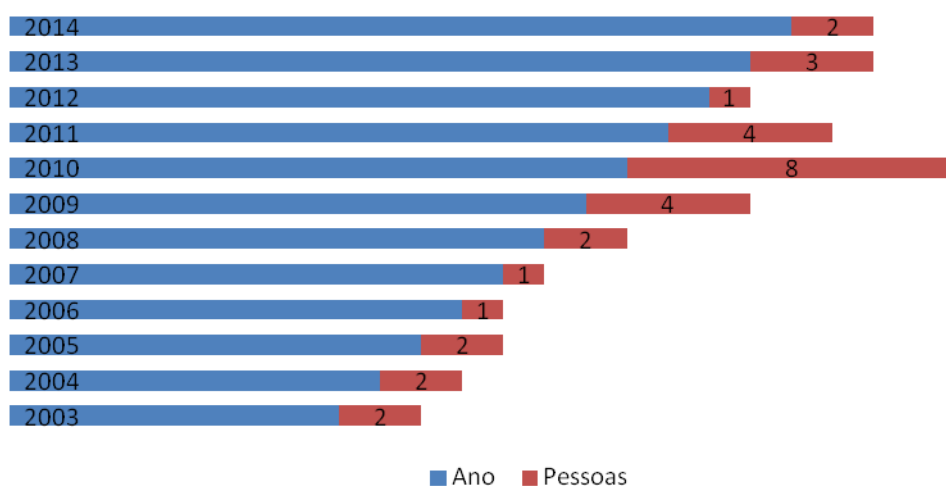
A partir de agora tomaremos como referência as respostas dos questionários propostos aos professores do Curso DOCEI e iremos apresentar a nossa breve análise (Anexo I).

Gráfico 1 - Origem da Instituição de Ensino



Na primeira pergunta do questionário buscava-se conhecer as características dos professores cursistas, identificando a origem da instituição de ensino e o ano que concluíram a graduação. Foi possível perceber um número diverso de instituições. Nas próximas questões, isto nos permitirá analisar diferentes formações obtidas, revelando contrastes e/ou possíveis harmonias.

Gráfico 2 - Ano de Conclusão da Graduação

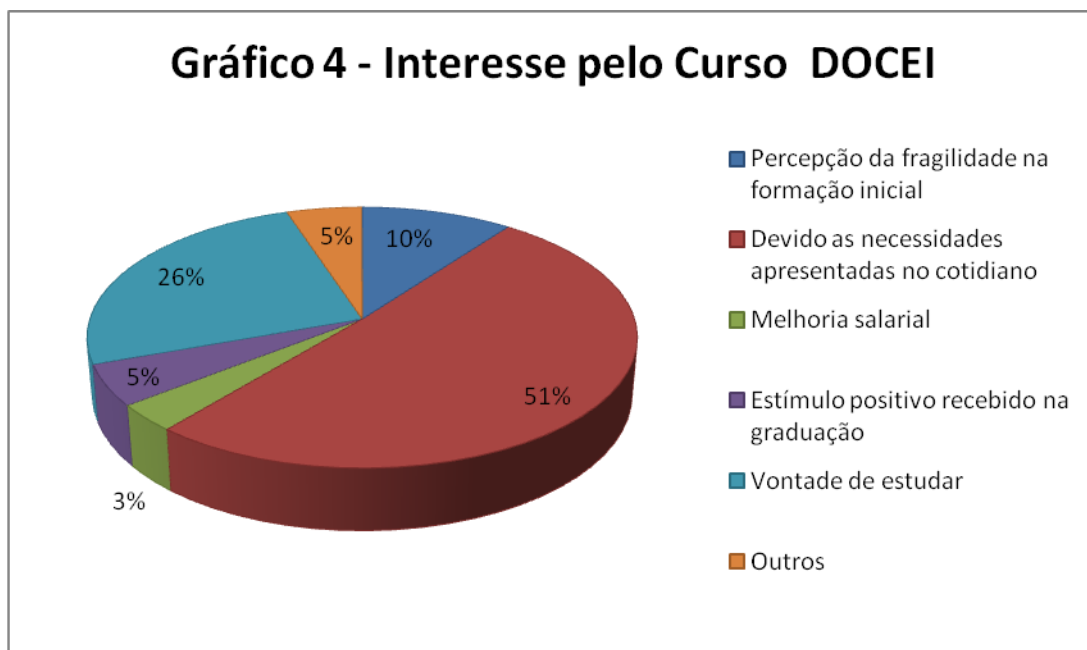


Observa-se que os professores não concluíram a graduação há um período longo, 51% se formaram a partir de 2010 a 2014, 40% entre 2003 a 2009 e 9% não responderam.



A tabela acima reforça os dados anteriores sobre o pouco tempo de atuação dos professores em sala de aula e a busca imediata pela formação continuada. É evidente que as especializações podem estar sendo mais procuradas devido ao próprio mercado de trabalho que gradativamente exige diversas formações dos profissionais, o que pode impulsionar os professores, principalmente os iniciantes que estão à procura de emprego, pela busca de cursos. Além disso, é provável que ao concluírem a formação acadêmica inicial alguns profissionais almejem se aprofundar em determinadas áreas do seu trabalho de acordo com suas escolhas e gostos.

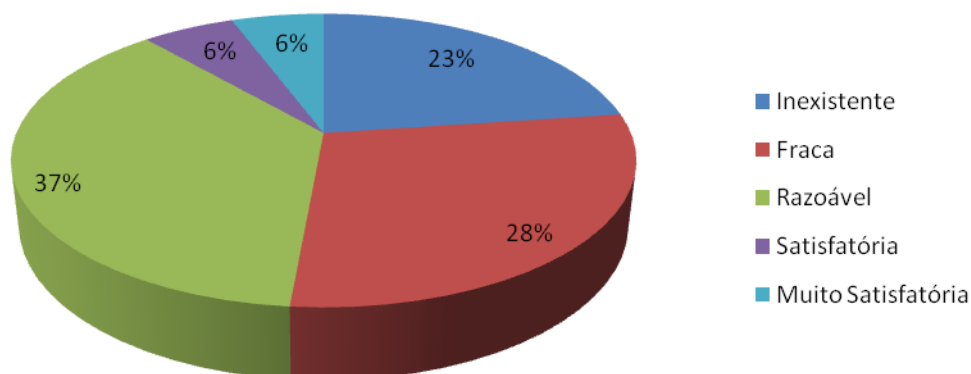
Entretanto, é válido pensar também que a busca imediata por parte dos sujeitos que procuram o curso de especialização, pode se dar pelo fato de os professores ao iniciarem a sua prática docente nesta etapa de ensino perceberem em um período curto de tempo a necessidade da formação continuada. O que poderá ser melhor detalhado no gráfico a seguir.



Com o objetivo de analisar as razões pelas quais os docentes procuraram o curso DOCEI foi identificado que grande parte dos professores procuraram o curso devido às necessidades apresentadas no cotidiano da educação infantil. Em diálogo com a questão anterior, onde tivemos algumas hipóteses sobre o motivo pelo qual os docentes procuraram a especialização de forma rápida após a conclusão da graduação, é possível percebermos que apenas 3% dos cursistas afirmaram o interesse pelo curso por busca de melhoria salarial enquanto que 51% destacam com frequência a importância da formação continuada devido as necessidades que surgem no cotidiano escolar.

É importante mencionar que dentre as alternativas presentes no questionário, o cursista pode escolher mais de uma alternativa e também indicar outras razões. Ainda assim, não foi ressaltado a questão da melhoria salarial.

Gráfico 5 - Avaliação da Formação em Arte na Graduação

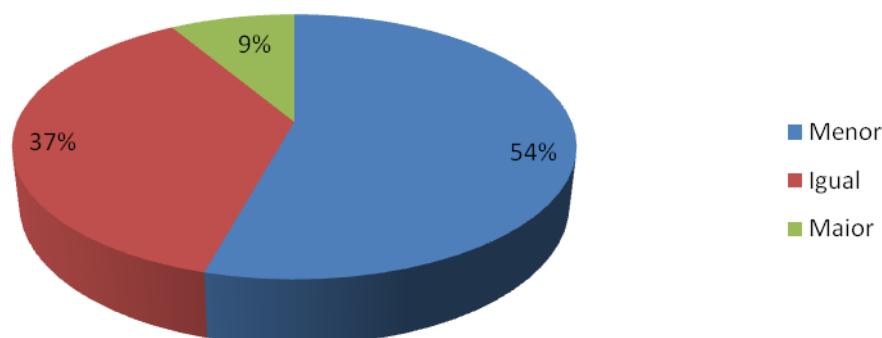


Essa é uma questão que nos chama atenção, pois vimos no decorrer deste pesquisa: a importância das linguagens artísticas na primeira infância como fundamental para que as crianças tenham acesso aos bens culturais e suas diversas formas de expressão, para que possam ampliar a sensibilidade, percepção de si e do mundo, da imaginação, criatividade. Entretanto, pelo que podemos observar através das vozes dos professores é que essa formação não se dá de maneira a garantir segurança aos professores.

Como vimos no decorrer deste estudo, somos formados constantemente em diversos contextos. Nogueira (2008, p73) comenta que a arte no ensino básico “é vista uma atividade não fundamental, que se desenvolve quando sobra tempo, quando sobra dinheiro, e por isso é supérflua.” Assim, quando os sujeitos chegam a universidade apresentam uma formação frágil, que ocorre também pelas outras redes às quais são formados frequentemente.

É possível perceber que a graduação pouco tem contribuído para mudar este quadro, pois 51% dos cursistas avaliaram sua formação como fraca ou inexistente, 37% razoável e apenas 12% foi satisfatória ou muito satisfatória.

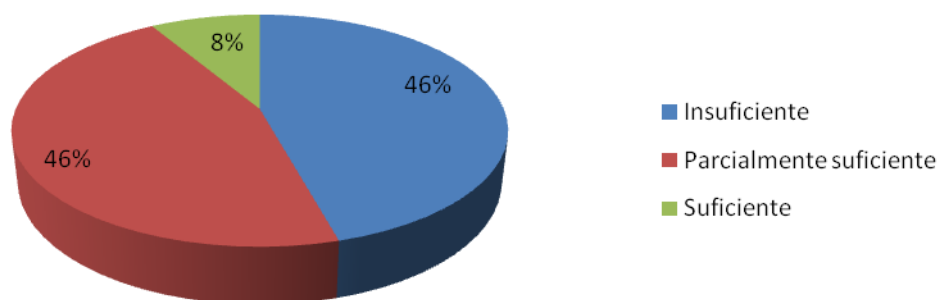
Gráfico 6 - Comparação Entre a Formação Em Arte e as Outras Áreas de Conhecimento



No decorrer de nosso estudo, levantamos que nos cursos de pedagogia há ainda uma diferenciação em relação a carga horária, oferta de disciplinas das artes e as demais disciplinas, isto pode ser confirmado em nossa análise, pois a maioria dos cursistas identificam a hierarquia ainda presente entre as disciplinas da Graduação em Pedagogia, onde o trabalho com as linguagens artísticas se dá em um espaço pequeno de reflexão em comparação às outras linguagens e em relação aos saberes específicos da ação docente. É nesse sentido que dialogamos com Nogueira quando afirma:

Por um lado, a universidade valoriza e prestigia os conhecimentos para além do saber especializado; por outro, não oferece condições para que seus alunos – futuros professores – desenvolvam seus próprios processos de formação cultural. As múltiplas oportunidades do mundo da cultura permanecem, pois, fechadas ao professor comum. A ele é dada pouca chance de acesso a eventos artísticos e à literatura, o que impede que amplie seus referenciais e desenvolva sua sensibilidade. Entendo que, caso se busque realmente formar um professor que tenha condições de ser protagonista na construção de uma escola emancipatória, a questão da formação cultural deverá ser enfrentada com rigor. (NOGUEIRA, 2008, p.15)

Gráfico 7 - A Formação em Arte e as Necessidades Cotidianas na Educação Infantil



Diante do nosso gráfico que apresenta a avaliação dos cursistas em relação às necessidades no dia a dia na educação infantil, 46% professores responderam que sua formação foi insuficiente, para 46% foi parcialmente insuficiente e para apenas 9% suficiente, percebemos assim, a autonomia do professor na busca em refletir e reelaborar sua prática dados aos conflitos existentes entre a sua formação e os desafios presentes na educação infantil.

Esta análise nos remete a pensar sobre o papel das escolas em produzir espaços de formação contínua, pois permitiria trocas e mudanças de maneira mais ampla, lidando com conflitos próprios do contexto estudado. Vale ressaltar a necessidade de se pensar estes espaços os colocando como parte integrante da carga-horária do professor para que não se alargue o seu tempo de trabalho que já demasiadamente extenso.

3.2 A Busca pela Formação Contínua

Na seguinte análise que se deu de forma aberta procuramos saber como os cursistas percebem o espaço das linguagens artísticas no Curso DOCEI. Destaco uma questão que vimos repetidas vezes onde há uma crítica por parte dos cursistas em relação a carga-horária da especialização.

“Achei válido e muito pertinente termos essa disciplina na especialização, porém devido ao tempo aprofundamos muito pouco.”

“Em relação ao número de aulas muito pequenas, ainda havia muito que se discutir.”

“Infelizmente muito curto. Talvez fosse importante um módulo para cada linguagem.”

“Percebo ser um espaço importantíssimo, levando em consideração da formação na graduação ser insuficiente para realizar o melhor com as crianças.”

“Acho que poderia ser maior, visto que, a maioria dos professores possui uma formação em artes muito fraca.”

Vemos que embora haja uma preocupação do curso em oferecer a disciplina que contempla as linguagens artísticas, para grande parte dos cursistas não é considerada suficiente. Isto de certa forma, nos remete a pensar que há um reconhecimento por parte deles da presença da arte na educação infantil. Mas nos mostra também que ainda é necessário se pensar esses espaços. Percebemos também que os professores que sentiram necessidade de terem mais aulas foram os que apontaram uma formação frágil na graduação.

Apesar disso, um pequeno grupo de professores conseguiram visualizar a presença da arte em outras disciplinas, como segue abaixo:

“Uma grande experiência e troca de saberes, várias disciplinas abordam as linguagens artísticas, corporal, etc.”

“Considero que o curso compreenda a linguagem artística importante nos espaços de educação infantil e pois ela foi abordada em outras disciplinas que não eram de artes.”

A outra questão discursiva buscava saber quais as expectativas sobre as vivências curso no tocante à arte. Agrupamos as respostas em dois grupos de acordo com o que surgiu repetidas vezes. No primeiro grupo, as professoras buscavam no curso repensar a sua prática.

“Fundamentação teórica e subsídios para nortear as ações desenvolvidas no espaço da educação infantil.”

“Que me ajude a dar um espaço privilegiado em meu trabalho na educação infantil.”

“Que me ajude como tem feito até aqui para um embasamento teórico e reflexivo em minha prática.”

“Espero me instrumentalizar para a minha prática.”

“Fundamentar teoricamente a minha prática em relação a linguagem artística. A arte é fundamental para a prática na educação infantil mas também para o professor vivenciá-la junto com seus alunos.”

“Espero aprofundar os conhecimentos de como abordar e trabalhar a arte com as crianças pequenas. Uma vez que tal abordagem só é abordada na escola.”

“Espero aprender mais para propor mais atividades verdadeiramente artísticas na educação infantil.”

No segundo grupo, percebemos que os professores esperaram e/ou tiveram do curso

uma ampliação da formação cultural. É interessante que neste momento, percebemos que há os professores que buscam uma formação cultural de forma a contribuir à prática docente mas outros que não necessariamente fazem ligação ao trabalho em sala de aula, mas a uma formação pessoal, que conseqüentemente trará resultados significativos no cotidiano da educação infantil.

“Que o curso através dos conteúdos nos sensibilize em relação a importância de nos doarmos as possibilidades de viajarmos nas diversas expressões da arte.”

“Conhecimento e contato com as artes, já que não tenho muita habilidade com as elas (artes).”

“O curso fez com que eu ampliasse o meu repertório em artes.”

“Com a disciplina de arte espero uma ampliação cultural pessoal e maior possibilidade de reflexão para o exercício da docência.”

“Espero que acrescente a minha formação enquanto sujeito para que assim eu possa contribuir na formação das crianças.

IV – Considerações Finais

O objetivo desse trabalho foi investigar a forma pela qual os professores percebem a sua formação no tocante às linguagens artísticas. Acreditamos que a arte amplia os repertórios culturais das crianças nas mais variadas formas de manifestações artísticas e potencializa a expressão, sentimentos, imaginação e criatividade. Para desenvolver esta abordagem, estudamos as contribuições acerca do papel da arte na primeira infância em que pudemos identificar concepções que precisam ser modificadas, como as pragmáticas, que não apresentam especificidades do trabalho com arte, mas também propostas que podem nos ajudar a desenvolver um trabalho significativo juntamente às crianças.

Levantamos ainda, as proposições que norteiam a educação infantil buscando apresentar e compreender como são concebidas no decorrer da trajetória desta etapa de ensino. Notamos que apesar de tais discussões serem muito recentes, a arte é situada como importante área do conhecimento e isto nos foi revelado na medida em que ao pesquisar tais documentos, vimos correntemente, orientações, sugestões e avaliações de experiências com a arte. Como ressaltado neste estudo é necessário conhecer as políticas educacionais para de forma autônoma, transformá-las em nossos cotidianos.

Para pensarmos as ações do educador frente ao trabalho com a arte na primeira infância, destacamos a necessidade do investimento na formação cultural, através do processo de emancipação, conhecendo e ampliando o seu repertório nas mais diferentes obras de valor estético em uma abordagem que proponha caminhos diferentes do paradigma comercial da indústria cultural.

Compreendemos que a formação docente se dá em múltiplos contextos através de redes às quais nos formam constantemente, por isso é contínua. Entretanto, precisamos delimitar uma dimensão para esse estudo e optamos por investigar a dimensão da formação acadêmica.

A partir dos dados levantados, pudemos perceber que diante às demandas cotidianas na educação infantil a formação do pedagogo nos diferentes contextos, especialmente no acadêmico, cujo foco do presente estudo, precisamos avançar mais para o desenvolvimento de um trabalho significativo. Isto foi evidenciado no questionário aplicado aos alunos da especialização lato sensu Docência na Educação Infantil em que grande parte dos cursistas perceberam suas dificuldades no dia a dia de sua rotina e apontaram sua frágil formação na universidade. Além disso, os professores sinalizaram o desejo de aprofundamento do curso

DOCEI no tocante às linguagens artísticas para uma formação pessoal e para a formação cultural das crianças em sala de aula.

Diante disso, afirmamos que desde nascem, as crianças criam e manifestam-se através de diferentes linguagens. Entretanto, é papel do educador oferecer possibilidades que potencializem suas expressões e aprendizagens. Acreditamos que isto se dá ao passo que os espaços da arte no curso de graduação sejam revistos e na medida em que professores de forma contínua busquem ampliar a sua formação cultural através das mais diferentes redes.

Apêndice

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação – Pedagogia

Aluna: Luana Abreu Lima

Questionário

- 1- Cite a instituição e o ano em que cursou a graduação? _____
- 2- Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
() até 3 anos () entre 3 e 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos
- 3- Quais as razões por ter procurado o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (DOCEI)?
() percepção de uma formação inicial (graduação) frágil
() devido às necessidades apresentadas no cotidiano da Educação Infantil
() busca de uma melhoria salarial
() estímulo positivo recebido na graduação
() vontade de estudar mais
() outros: _____
- 4- De que forma você avalia a formação em Artes que obteve na sua graduação?
() inexistente () fraca () razoável () satisfatória () muito satisfatória
- 5- Comparativamente, como você qualifica a formação em Artes em relação às outras áreas do conhecimento (português, ciências, matemática...)
() menor () igual () maior
- 6- Como você considera esta formação em Artes em relação às necessidades apresentadas no cotidiano da Educação Infantil?
() insuficiente () parcialmente suficiente () suficiente
- 7- Como você percebe o espaço das linguagens artísticas no Curso DOCEI?

- 8- O que você espera deste curso no tocante à Arte?

Obs: Se você quiser, peço que deixe seu nome e e-mail abaixo, por gentileza. Muito obrigada! _____

Anexo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL UFRJ/MEC

DISCIPLINA: EXPRESSÃO E ARTE NA INFÂNCIA 2015.1

PROFESSORAS: Monique Andries Nogueira e Moema Quintanilha

EMENTA:

Infância e arte. Infância e produção cultural contemporânea. Concepções de arte e suas implicações segundo as abordagens teórico-metodológicas em arte-educação. A construção da linguagem gráfico-plástica da criança de 0 a 5 anos. Arte e cultura: apreciar-conhecer-produzir. As crianças e a arte: experiências estéticas e expressivas com as artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, expressão corporal e movimento, expressões dramáticas e teatro, expressões rítmicas e musicais, literatura.

OBJETIVOS:

Possibilitar ao pós-graduando:

- a compreensão do fenômeno artístico, bem como de seu papel na Educação Infantil;
- o aprofundamento de conhecimentos em relação às diferentes expressões da criança e às possibilidades de trabalho pedagógico a partir delas;
- o desenvolvimento de atitudes investigativas no tocante às linguagens artísticas;
- a vivência de experiências estéticas significativas por meio da Arte.

PROGRAMA E BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Unidade I: Arte, imaginação e experiência estética

30/04: Apresentação do curso;

Texto: FORQUIN, JEAN- Claude. A Educação artística – para quê? In: PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. (p.25- 48)

07/05: Texto: GOBBI, Marcia Aparecida, PINAZZA, Mônica Appezzato. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida e PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014. (p.21- 44).

Unidade II: As artes visuais e o desenvolvimento gráfico da criança

21/05: CUNHA, S.R.V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na Educação infantil. In: *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

28/05: MEREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1991.

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho criança? Na ressignificação da expressão da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda, LEITE, Maria Isabel (orgs). *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004. (p. 61- 77)

11/06: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda, LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Museu, educação e cultura: encontro de crianças e professoras com arte*. Campinas: Papirus, 2005. (p.19- 54)

Unidade III: Música, repertório e autonomia

18/06: NOGUEIRA, M.A. *A música e o desenvolvimento da criança*. Revista da UFG, volume 5, no.2, 2003.

20/06: aula externa – visita ao museu (turma A)

25/06: NOGUEIRA, M. A. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI, B. e alii (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/ Unimep, 2001.

27/06: aula externa – visita ao museu (turma B)

02/07: FREITAS, Luísa Andries Nogueira de. *Música e educação infantil: formação do pedagogo e diferentes propostas de educação musical*. Monografia de Especialização em Docência na Educação Infantil. Unirio, 2014.

Unidade IV: Corpo e movimento

09/07: MARQUES, Isabel. Corpos e danças na educação infantil. In: GOBBI, Marcia Aparecida, PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

16/07: GARENHANI, M. C. e NADOLNY, L. F. *O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança*. Caderno de Formação, volume 3. São Paulo: UNESP, 2011.

AValiação:

- 1- Caderno de Registro Criativo; 2 - Elaboração de plano de aula contemplando conteúdos de uma ou mais linguagens artísticas.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARSLAN, L. M. e IAVELBERG, R. *Ensino de arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BARBIERI, S., BAROUKH, J. A. (coord.). *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BRITO, Teca A. de. *A Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

EDWARDS, C., GANDINI, L. e FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, L. et al (orgs.). *O papel do ateliê na educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOLM, A. M. *Baby-Art - os primeiros passos com arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *O desenho cultivado da criança – prática e formação de educadores*. 2ª. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

KEBACH, Patrícia (org.). *Expressão musical na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013

KOHL, MaryAnn F. *O livro dos arteiros: arte grande e suja*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, M. C., PICOSQUE, G., GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG, 2008.

NOVIS, V. (org). *Aprendendo a ver: relatos de atividades de arte-educação realizadas*

durante exposição “Arte Moderna Brasil”. Museu de Arte de São Paulo, março/abril 1994. Coleção Roberto Marinho.

PILLAR, A. D. (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

REIS, S. M. G. *150 ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 2002.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

STRAPACAPPA, M. Dançando na chuva . . . e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (org.). *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

Referências

ADORNO, T. Educação para quê? In: **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T. Educação e Emancipação. In: **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2ª Edição, 2000.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ALMEIDA, Célia. “Concepções e práticas artísticas na escola.” In: Ferreira, Sueli (org) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: **Cultura e conhecimento de professores**, 2002.

_____. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2016.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de Araújo. **A formação em arte nos cursos de pedagogia em Góias**. Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, ANA MAE BARBOSA. Arte e Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: com arte, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2ª Edição, 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 2010.

CANEN, Ana. Metodologia e Pesquisa. In: **Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa**, Coleção Veredas, módulo 4, V.1. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Como vai a arte na Educação Infantil?** In: Presente! Revista de educação. Vol. 15, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 16 Edição. SP: Paz e Terra, 2000.

GOBBI, Marcia e PINAZZA, Mônica. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUEDES, Adrianne Ogêda; VIEIRA, Nuelma Gama; SILVA, Greice Duarte de Brito. **Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MALAGUZZA, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga**. Goiânia: UFG, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Coleção Ciências da Educação. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: D&A, 2003.

PALMA, Alexandre. **A polivalência no ensino artístico: retrocesso ou celebração?**. In: VII Encontro de Pesquisa em Arte, 2013, Montenegro/RS. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Arte. Montenegro/RS: Editora da Fundarte, 2013.

PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, I.(coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Universitária, 1995.

PEREGRINO, Yara Rosas R. Reflexões sobre a educação multicultural: a realidade brasileira. In: **Da Camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Universitária, 1995.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras**, 127 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, abril, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão Professor**. In: Coleção Ciências da Educação – Profissão Professor, 2ª ed. Porto Editora, LTD, 1999.

ZOLADZ, Rosa W. Vel. **Augusto Rodrigues: o Artista e Arte, poeticamente**. RJ Civilização Brasileira, 1990.